

# Educación básica en Brasil

## *Políticas y valorización profesional*

FÁTIMA SILVA\*

**RESUMEN:** El artículo analiza en el contexto la educación básica en Brasil y los desafíos para su democratización, mejora de la calidad y valorización de los profesionales. Discute las políticas en vigencia y su continuidad, con datos comparativos de la educación nacional y de otras naciones, destacando el necesario reconocimiento de los profesionales, todavía relegados a la improvisación y la negligencia.

*Palabras clave:* Políticas públicas de la educación básica. Trabajo y valorización profesional. Financiamiento y calidad.

### Contexto histórico

**E**xceto la negación literal de la escolarización en los primeros años del descubrimiento de Brasil y el periodo de la centralización de la oferta escolar por la Compañía de Jesús (por 200 años, hasta la expulsión de los jesuitas en 1758), toda la experiencia estatal dirigida a la educación, desde el periodo Colonial hasta la República, según Monlevade (1997), se basó en la descentralización del servicio público (con esfuerzos financieros, humanos y materiales no siempre soportados por las autoridades responsables) y en el estímulo de la expansión de la red privada.

No obstante las ventajas y desventajas de la estructura escolar descentralizada y liberal, condicionada por la Corona portuguesa y después por el Estado Imperial y Republicano de Brasil, de hecho sus efectos siempre tuvieron gran influencia en la desvalorización del magisterio y los demás trabajadores escolares.

---

\* Vicepresidente de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) y Secretaria de Relaciones Internacionales de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Campo Grande/MS - Brasil.  
*E-mail:* <cnte@cnte.org.br>.

En un rápido contexto histórico, todavía con referencia a Monlevade (1997), de 1772 a 1834, en la transición del periodo Colonial al Imperio, el sistema de clases regias implantado por el Marqués de Pombal era financiado por el subsidio literario, impuesto cobrado por las provincias de las carnicerías y destilerías de cachaza y que era insuficiente para atender la demanda de escuela, aun en una sociedad esclavista y con fuertes divisiones sociales. En esa época, cualquier persona podía enseñar siempre y cuando consiguiera autorización de la concejalía local y tuviera un lugar adecuado para recibir a los estudiantes. O sea: el origen de la escuela pública en Brasil (financiada propiamente por el Estado) se basó en la improvisación, en el clientelismo, en la desprofesionalización y en la explotación del trabajo de los educadores, lo que todavía hoy se intenta superar con políticas públicas sistémicas y comprometidas en la perspectiva de la calidad con referencia social de la educación.

Entre los periodos liberal (1834 a 1931) y de urbanización e industrialización del país (1931 a 1971), factores socioeconómicos como la capacitación para el trabajo y la necesidad de contener convulsiones sociales marcaron las etapas de masificación de la escuela pública y de expansión de la red privada. Aun con nuevos acuerdos en el financiamiento de la educación (principalmente con el vínculo constitucional a la educación, entre 1934/37 y 1946/67), la escasez de recursos y las múltiples jornadas de trabajo de los profesores, sumadas al clientelismo en la contratación de empleados administrativos de las escuelas, impusieron serias desventajas en la calidad de la educación.

En 1945, como respuesta a la degradación de la escuela pública y de sus profesionales, los profesores y las profesoras de las escuelas públicas brasileñas reunieron sus asociaciones de clase en los estados para fundar la Confederación de los Profesores Primarios de Brasil (CPPB), que, posteriormente, dio lugar a la Confederación de los Profesores de Brasil (CPB), en 1979 (incluyendo a los docentes de las escuelas secundarias) y a la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), en 1990, momento de la unificación de las entidades de trabajadores escolares de Brasil (profesores, especialistas y empleados administrativos).

El enfrentamiento sindical contra los abusos del Estado, desde la fundación de la CPPB, ocurrió también por la garantía del derecho universal a la escuela pública de nivel básico. Como ejemplo de esa lucha, tomemos como base la obligatoriedad de la enseñanza de los 7 a los 14 años de edad. Aunque expresaba una conquista social en la Constitución de 1967 (introducida en la legislación patria en 1934, como consecuencia del Manifiesto de los Pioneros de la Educación), ese derecho estaba acompañado por otro comando constitucional, que expresaba el carácter liberalizador de la educación en el país. Decía el inciso III del § 3º del art. 168 de la Carta Magna otorgada por el Régimen Militar:

“la enseñanza oficial ulterior a la primaria será igualmente gratuita para aquellos que, demostrando efectivo aprovechamiento, prueben la falta o insuficiencia de recursos. Siempre que sea posible, el Poder Público sustituirá el régimen de

gratuidad por el de concesión de becas de estudio, exigiendo el posterior reembolso en el caso de enseñanza de grado superior. "(BRASIL, 1967, énfasis nuestros).

La redemocratización del país, en la década de 1980, determinó una nueva etapa de lucha social por el derecho a la educación pública de calidad y por la valorización de los profesionales de la educación. Continuando con las conquistas de los derechos individuales y políticos, paralizados por la Dictadura, el movimiento social (y sindical) pautó la continuación de la vinculación constitucional de impuestos para el financiamiento de la educación (Enmienda Calmon), el derecho a la sindicalización de los servidores públicos, la reglamentación de una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), la aprobación del Plan Decenal de Educación ante la Declaración de Jomtien, de las Naciones Unidas, además de la firma del Pacto por la Valorización del Magisterio, con el compromiso de instituir el piso salarial nacional para las carreras de magisterio de todo el país (reivindicación de la categoría desde la Constitución del Imperio).

No obstante, las reformas neoliberales implementadas en Brasil en la década del 90, especialmente en la educación mediante la Enmienda Constitucional N° 14, no permitieron la conquista de programaciones importantes para el derecho a la educación y la valorización de sus profesionales. El Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización de los Profesionales del Magisterio (Fundef) priorizó el financiamiento público en una única etapa del nivel básico y sustituye la propuesta de piso salarial nacional por salario promedio solamente para los profesores de la enseñanza fundamental. Invisibles para el Estado, a los demás trabajadores (empleados administrativos) no se les aseguraron ni los parámetros mínimos para la remuneración y la carrera profesional.

La elección de un gobierno laborista, en 2002, permitió la conciliación de nuevas estructuras para la organización de la educación básica, desconectadas de la concepción neoliberal, a pesar de haber todavía pendencias pedagógicas, principalmente curriculares, pautadas en los exámenes estandarizados para medir competencias requeridas por los detentores del capital y en métodos de gestión escolar basados en teorías y prácticas empresariales (al contrario de la gestión democrática requerida por los educadores y la comunidad escolar).

Los avances en las políticas educativas, a su vez, han sido importantes para asegurar el derecho a la educación para todos y todas y para colocar en la programación nacional la necesidad de valorizar a los educadores de las escuelas de nivel básico. Pero, necesitan continuidad y análisis profundo para lograr los objetivos de la calidad de la educación y del reconocimiento social y profesional de una categoría generalmente relegada a la improvisación y a negligencia, víctima del proceso de negación de la escuela pública de calidad por parte de las élites históricas del país.

## Calidad de la educación y valorización profesional

La estructura federativa del Estado brasileño mantiene distorsiones que impiden superar las desigualdades regionales, socioeconómicas y, consecuentemente, educativas. En ese sentido, la reciente aprobación del PNE debe significar un cambio de paradigma para la educación, lo que requiere a reglamentación total de los puntos pendientes del Plan Decenal.

Las recientes políticas de financiamiento de la educación, destacando el Fondo de Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (Fundeb) y el Piso Salarial Profesional Nacional de Magisterio, aunque cumplen papeles importantes para asegurar el derecho a la educación, todavía son insuficientes para promover la calidad con referencia social requerida en la 1ª Conferencia Nacional de Educación (Conae) de 2010 y en la Ley N° 13.005, de 2014, que aprobó el PNE para el decenio 2014 a 2024. La vinculación de los royalties del petróleo de la Unión para la educación significó avances para el financiamiento educacional, pero no es suficiente para cumplir la meta 20 del PNE (10% del PBI para la educación). Este cumplimiento exige igualmente: que todos los entes federados prioricen el aumento de recursos para el sector a través de nuevas recetas y aumentando los porcentajes de vinculación constitucional; destinar los royalties del petróleo y de otras fuentes de energía a cargo de los estados y municipios que no integraron la vinculación dispuesta en la Ley Federal N° 12.858, de 2013; eliminar exenciones fiscales sobre los recursos de la educación; establecer porcentajes compatibles e igualitarios para cada tributo (evitando la guerra fiscal entre estados); además de invertir más en la fiscalización institucional y en el control social de los recursos públicos.

Los desafíos del nuevo Plan Decenal se concentran en la universalización del acceso escolar con calidad de los 4 a los 17 años; en el aumento significativo de las matrículas en jardines de infancia y en la educación de jóvenes y adultos (EJA), para terminar con el analfabetismo y aumentar la escolarización de la población joven y adulta; en la expansión de las matrículas en las enseñanzas técnica/profesional y superior; en la mejora de la calidad del aprendizaje en todos los niveles, etapas y modalidades; en la valorización de los profesionales de la educación con piso salarial y directrices de carrera, jornada compatible y condiciones de trabajo adecuadas; en la democratización de la gestión escolar y de los sistemas de educación, entre otras necesidades. El cumplimiento de las metas del PNE exigirá, por lo tanto, necesariamente y más allá de conseguir la meta 20, la reglamentación del Costo Alumno Calidad (CAQ) como referencia para la inversión per capita/alumno considerando los insumos necesarios para cada etapa y modalidad de la educación básica (la complementación financiera de la Unión al CAQ debe ser reglada mediante compromisos fiscales y de capacidad de atención de cada ente de la federación) y la institucionalización del Sistema Nacional de Educación, entendido como mecanismo orientador de las políticas estructurales de la educación básica y superior, que debe ser administrado democráticamente por entes públicos y representantes de la sociedad.

Entre los desafíos a superar en el PNE, se destaca la posibilidad de transferir recursos públicos a la iniciativa privada (§ 4º, del art. 5º, de la Ley N° 13.005, de 2014), que debe ser combatida para beneficiar las inversiones en las redes públicas; y las limitaciones que hace mucho tiempo han sido impuestas por la Ley de Responsabilidad Fiscal (LRF) a la expansión de las matrículas, a la mejora de la infraestructura escolar y a la valorización de los profesionales.

La aprobación de la Ley de Responsabilidad Educativa y la ampliación y calificación del control social de los recursos y políticas públicas educativas deben ser prioridades en los parlamentos y poderes ejecutivos nacional, de los estados y municipales, para interrumpir la práctica frecuente de desvíos de dinero de la educación en la mayoría de las administraciones públicas (en 2013, el 70% de los municipios analizados por la Controladoria Geral da União [oficina de inspección general de la Unión] fueron descubiertos realizando desvíos de dinero del Fundeb).

Siguiendo la lógica sistémica de las políticas educativas, fundamentales para la calidad de la educación, la gestión democrática requiere reglamentación en cada unidad de la federación en el plazo de dos años de vigencia del PNE y corresponderá todavía a la CNTE promover una amplia campaña para la aprobación de una enmienda constitucional con el objetivo de consagrar la elección directa para las direcciones escolares en todo el país.

La lucha por el cumplimiento de la Ley del Piso del Magisterio debe continuar en los estados y municipios, aunque sea mediante acciones judiciales en las que la negociación no avanza. En los próximos dos años la lucha de la CNTE se concentrará también en la reglamentación del piso del art. 206, VIII, de la CF (para todos los profesionales de la educación) y en la aprobación de las directrices nacionales para la carrera de los educadores escolares.

Finalmente, se debe perseguir la educación laica con políticas públicas que superen los retrocesos impuestos en la tramitación del PNE por votos conservadores del Congreso Nacional con respecto al compromiso del Estado de superar las desigualdades regionales, de género, racial y sexual a través de los currículos y de prácticas pedagógicas en las escuelas.

Otras cuestiones relevantes para consolidar el proyecto de escuela pública de calidad con referencia social y con valorización de los educadores escolares, considerando los objetivos del PNE, son:

- » aprobar los planes subnacionales de educación basándose en las orientaciones mínimas del PNE y considerando la amplia participación de la comunidad educacional y de la sociedad civil. Las metas del PNE pueden y deben ser superadas, siempre que sea posible;
- » instituir los foros subnacionales de educación para coordinar los trabajos de elaboración de los planes decenales, así como los consejos de educación responsables

por las estandarizaciones de las políticas educativas, en donde haya sistema propio de enseñanza;

- » organizar los consejos escolares y de seguimiento social de las políticas y recursos educativos, priorizando la capacitación de los consejeros para desempeñar las funciones y sus indicaciones por las entidades de base;
- » constituir comisión para acompañar el cumplimiento de las metas 17 y 18 del PNE, a nivel estatal y municipal, y también para promover una mejor relación en las negociaciones de la pauta sindical, observando los niveles límite para contratos temporarios en las redes de enseñanza estipulados en la estrategia 18.1 del PNE;
- » reglamentar el CAQ local antes de aprobar el nacional. Esto es importante para cambiar la lógica del financiamiento y se debe iniciar inmediatamente la búsqueda de nuevos recursos para financiar la educación municipal;
- » acompañar las demandas de los foros permanentes de formación de los profesionales de la educación, para contribuir con la ejecución de las metas 15 y 16 del PNE;
- » contribuir para la reglamentación del Sistema Nacional de Educación, condición fundamental para proveer la calidad con equidad en la educación básica.

## Indicadores de calidad educativa de Brasil y de otras naciones

Considerando la temática general de la presente publicación, a continuación se presenta una serie de indicadores comparativos entre la educación brasileña l y la de otras naciones, sin la intención de crear *rankings*, sino solamente para mostrar las prioridades y deficiencias de las políticas públicas educativas.

En lo que se refiere a las políticas de valorización de los profesionales de la educación básica en Brasil, es importante registrar la ausencia de datos, como el promedio salarial de los docentes, porcentaje de recursos invertido en políticas de formación inicial y permanente, cantidad de empleados administrativos, entre otras, sin los cuales la concreción y la eficiencia de las políticas públicas son difíciles.

**Tabla 1 – Cantidad de profesores en la educación básica de las redes públicas y privadas tiempo parcial y completo (año 2011)**

País	Preescolar	Mujeres	Enseñanza fundamental	Mujeres	Enseñanza media	Mujeres
Brasil*	442.494	428.907	786.411	706.430	642.888	386.523
México	184.550	176.962	531.256	355.204	403.631	207.664
España**	148.808	140.235	219.409	164.597	188.540	107.773
Argentina**	71.742	68.884	288.776	252.452	153.249	111.171

País	Preescolar	Mujeres	Enseñanza fundamental	Mujeres	Enseñanza media	Mujeres
Perú	76.117	72.088	187.654	123.673	160.018	70.429
Colombia	49.232	41.643	203.086	139.641	141.992	85.779
Cuba	29.734	29.734	90.918	70.978	40.145	24.783
Ecuador	29.211	25.344	94.223	69.492	60.978	34.972
Chile	20.576	20.189	69.191	54.142	23.440	18.093
Portugal	17.499	17.281	64.929	51.645	47.053	33.276
Paraguay	8.440	7.112	37.736	26.671	31.035	19.485
Uruguay	3.771	-	25.222	-	20.689	-
Iberoamérica**	1.088.254	1.035.707	2.821.177	2.184.601	2.154.604	1.315.627

Fuente: OEI (2013), basado en datos suministrados por los gobiernos nacionales.

\* 2012, funciones docentes.

\*\* 2010.

Dos cuestiones merecen destaque en los datos de la Tabla 1.. Primero, que Brasil y México tienen, juntos, el 49,3% de todos los profesores o funciones docentes de la región iberoamericana. Eso significa una concentración de demandas extremadamente significativas. Segundo, que la concentración de mujeres en el magisterio se mantiene alta, principalmente en las etapas iniciales. En Cuba, por ejemplo, la totalidad de docentes en el nivel preescolar es del sexo femenino.

**Tabla 2 – Cantidad de profesores y personal de apoyo (empleados) por cada mil estudiantes de la enseñanza fundamental y media (año 2010)**

País	Profesores	Apoyo (empleados)	Otros profesionales de apoyo
Brasil	50		
Argentina	73	1	
Chile	40	4	49
Colombia	32	1	3
Cuba	110	32	65
Ecuador	57	1	0
España	89		
México	35	0	1
Paraguay	94	9	5
Perú	54	4	1
Portugal	112		
Uruguay	93		
Iberoamérica	64	6	
OCDE	81	7	

Fuente: OEI (2013), basado en datos suministrados por los gobiernos nacionales.

De acuerdo con los datos de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, Brasil tiene un promedio de 20 estudiantes por profesor en la enseñanza fundamental y media, contra 15,6 en la región iberoamericana y 12,3 en la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE).

Se destaca la falta de datos sobre la cantidad de empleados de la educación en Brasil, que se calcula en 1,3 millón, y la ausencia de otros profesionales de apoyo a la actividad escolar y a la docencia.

**Tabla 3 – Cantidad de horas de docencia por año (2010)**

País	Fundamental	Media
Brasil	800	800
Argentina	720	1.368
Chile	1.105	1.105
Colombia	1.000	1.200
Cuba	1.365	1.845
Ecuador	1.200	1.200
España	880	713
México	800	1.047
Nicaragua	1.520	1.600
Paraguay	744	986
Perú	865	761
Portugal	865	761
Uruguay	720	1.260
Iberoamérica	965	1.135

Fuente: OEI (2013), basado en datos suministrados por los gobiernos nacionales.

La oferta en tiempo parcial de educación básica en Brasil coloca al país atrás de varios otros de la región en términos de permanencia del estudiante en la escuela y en contacto con los profesores. En el promedio general con los países iberoamericanos, Brasil tiene déficits en ese sentido del 20% en la enseñanza fundamental y del 41,8% en la enseñanza media.

La forma de cambiar esta realidad está en la ampliación de la escuela integral para toda la educación básica, con por lo menos 7 horas diarias de permanencia de los estudiantes en la escuela, lo que haría subir el promedio nacional a 1.400 horas anuales dentro de los 200 días lectivos previstos en la LDB.



**Tabla 4 – Salarios anuales de los profesores (2010/2011)**  
**Dólar convertido usando la paridad de poder por compra para el consumo privado**

País	Preescolar		Fundamental		Media	
	Inicial	> 15 años	Inicial	> 15 años	Inicial	> 15 años
Argentina	16.780	20.906	16.567	19.442	13.000	17.819
Brasil						
Chile	17.385	23.623	17.385	23.623	18.034	25.027
Colombia	10.547	21.485	10.547	21.485	13.274	24.208
Cuba	4.980	5.580	4.980	5.580	4.980	5.580
Ecuador	7.639	15.742	7.639	15.742	7.639	15.742
España	35.881	41.339	35.881	41.339	40.308	46.479
México	15.081	19.590	15.081	19.590	19.252	24.910
Nicaragua	1.466	1.581	1.466	1.581	1.755	1.871
Paraguay	6.749	8.580	6.749	8.580	9.519	12.187
Perú	8.333	8.333	8.333	8.333	8.333	8.333
Portugal	30.936	39.424	30.936	39.424	30.936	39.424
Uruguay	15.103	17.636	15.103	17.636	15.184	17.633
Iberoamérica	12.075	16.027	12.061	15.934	12.427	16.562
OCDE	28.057	36.135	28.854	38.136	31.348	41.665

Fuente: OEI (2013), basado en datos suministrados por los gobiernos nacionales.

Lamentablemente, Brasil fue el único país que no envió datos salariales a la OEI, porque no tiene base de datos sobre las diferentes remuneraciones iniciales y sus impactos en los planes de carrera de las 27 unidades federadas y en los 5.570 municipios.

Estudios de la CNTE, de 2012, basados en datos de sus sindicatos afiliados de redes estatales, revelaron lo siguiente sobre la remuneración mensual del magisterio brasileño:

- » Profesionales con formación de nivel medio: el promedio de los *sueldos* en el inicio de carrera correspondía a R\$ 1.558,00, pero la mediana, que comprende el valor pago por la mayor parte de los estados, equivalía a R\$ 1.567,00 (valor del piso nacional anunciado por el MEC). El promedio de la *remuneración* (sumados los complementos salariales), en el inicio de la carrera, fue de R\$ 1.880,00, con mediana muy cercana a ese mismo valor.
- » Profesionales con formación de nivel superior: el promedio de los *sueldos* en el inicio de la carrera era de R\$ 2.130,00, con mediana de aproximadamente R\$ 1.950,00. El promedio de las *remuneraciones* en el inicio de la carrera correspondía, en la época, a R\$ 2.545,00, con mediana de aproximadamente R\$ 2.200,00.

Tabla 5 – Datos de contexto (2011)

País	PIB per cápita en dólares	GINI	Población rural (%)	Enseñanza obligatoria (edad)	Población matriculada en la enseñanza obligatoria (millones)	Inversión en la educación (% PBI)	% de la inversión en educación empleado en salarios docentes
Argentina	17.554	0,44	7,5	5 a 17 años	8,9	6,0	87,4*
Brasil	12.594	0,56	15,0	4 a 17 años	45,5	6,1	68,9
Chile	17.310	0,52	10,9	6 a 17 años	3,2	4,2	85,5*
Colombia	7.305	0,55	24,2	5 a 14 años	8,6	4,8	40,7
Costa Rica	12.157	0,50	35,4	5 a 14 años	n.d	6,3	86,8
Cuba	4.335	0,38	24,8	6 a 14 años	1,2	12,9	72,8
Ecuador	4.905*	0,46	37,0	3 a 17 años	4,8	6,1	72,0
España	32.045	0,34	22,6	6 a 16 años	4,4	5,0	75,7*
México	15.822	0,47	23,2	3 a 17 años	33,7	5,2	88,9*
Nicaragua	1.582	0,48	42,4	5 a 12 años	1,0	6,1	80,4*
Paraguay	5.501	0,55	41,3	5 a 17 años	1,8	4,1	87,6*
Portugal	25.385	0,34	38,9	6 a 18 años	1,4	5,8	86,0*
Uruguay	15.840	0,40	8,5	4 a 17 años	0,6	4,5	42,4
Venezuela	12.749	0,40	6,5	5 a 16 años	n.d	3,6	n.d

Fuente: OEI (2013), basado en datos suministrados por los gobiernos nacionales.

\* Año 2009.

Los datos de la última tabla permiten verificar que la remuneración inicial del magisterio, en la mayoría de los países, es menor que el PBI per cápita. Las inversiones del PBI en educación y los porcentajes de los recursos destinados a los salarios no siempre tienen relación entre sí. Se destaca que, excepto Colombia y Uruguay, todos los países destinan porcentajes al pago de salarios docentes superiores a los de Brasil, que creó un impedimento para la valorización efectiva de sus profesores (la LRF).

El compromiso de Brasil con la enseñanza obligatoria es un destaque positivo, y sigue la tendencia de muchos países, con excepciones bastante preocupantes, como el caso de Nicaragua.

Los índices de la población rural de varios países, comparados con los índices de GINI, sugieren fuertes políticas de incentivo a la permanencia de las familias en el campo, evitando la aglomeración y la pobreza en los grandes centros.

Brasil tiene la mayor cantidad de estudiantes en la educación básica, cantidad que supera a las poblaciones de países como Argentina (41,1 millones), Bolivia (10,2 millones), Chile (17,4 millones), Ecuador (15,5 millones), Paraguay (6,5 millones), Perú (30,4 millones), Portugal (10,5 millones) y Venezuela (29,8 millones), quedando cerca de las poblaciones de Colombia (46 millones) y España (46,7 millones).

## Desafíos para el trabajo y la valorización de los profesionales

Sobre el trabajo de los profesionales de la educación, desde el punto de vista *stricto sensu*, la superación de las precariedades actuales debe considerar las siguientes cuestiones:

- » falta infraestructura básica en la mayoría de las escuelas;
- » la formación inicial del magisterio no condice con las demandas actuales de la escuela y la formación permanente es escasa y casi siempre se muestra incoherente con el proyecto político/pedagógico escolar;
- » la imposición del currículo restringido a exámenes estandarizados ha retirado la libertad de enseñar de los docentes, una garantía constitucional (art. 206, II);
- » la falta de gestión democrática en los sistemas de enseñanza y en las escuelas inhibe el trabajo colectivo de los educadores e impone barreras para la interdisciplinariedad de los contenidos curriculares;
- » los tiempos y espacios pedagógicos son desaprovechados principalmente por imposiciones de los gestores y por falta de inversión técnica y financiera de las administraciones públicas;
- » la negación de la concesión del derecho a la hora actividad (trabajo fuera de clase) dificulta la acción pedagógica del profesor y desvaloriza su trabajo (además de configurar explotación del trabajo);
- » el alto índice de contratos temporarios y la múltiple jornada de trabajo estimulan la rotación docente en las escuelas y limitan la relación del profesor con una comunidad específica;
- » la salud física y psíquica del profesor brasileño está comprometida, y junto con las condiciones precarias de trabajo y la baja valorización de la carrera configura otro factor de tensión y falta de estímulo en la profesión.

Desde una perspectiva *lato sensu*, la valorización de los trabajadores de la educación requiere:

- » reconocer al conjunto de la categoría de los educadores, compuesta por profesores, especialistas y empleados de la educación;
- » suministrar la formación/profesionalización de todos los trabajadores según el art. 61 de la LDB (vincular la formación a la correspondiente área de actuación en la escuela);
- » valorizar a los profesionales de la educación escolar a través de piso salarial nacional, carrera atrayente según las directrices nacionales, jornada compatible en una única escuela o red de enseñanza, condiciones adecuadas de trabajo y cuidado de la salud física y mental;

- » superar la visión de sacerdocio del profesor y respetarlo como miembro de una categoría profesional que, como otras, exige derechos laborales y libertad para participar de la construcción del proyecto educativo con calidad y referencia social, reivindicada en la Conae;
- » conceder condiciones de trabajo adecuadas, comenzando por la limitación de la cantidad de estudiantes por salón de clases;
- » consolidar la gestión democrática en los sistemas de enseñanza y en las escuelas como forma de promover la participación de los actores escolares en el proyecto de educación con calidad social.

*Recibido en abril y aprobado en junio de 2014*

## Referencias

MONLEVADE, João A. Cabral. **Educação pública no Brasil: contos e de\$conto\$**. Brasília, DF: Idéa Editora, 1997.

BRASIL. Constitución (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_. Constitución (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Enmienda Constitucional N° 14, del 12 de septiembre de 1996. Modifica los art. 34, 208, 211 y 212 de la Constitución Federal y modifica la redacción del art. 60 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1.996a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dic. 1996b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.858, del 9 de septiembre de 2013. Dispone sobre la destinación de parte de la participación en el resultado, o de la compensación financiera por la explotación de petróleo y gas natural, a las áreas de educación y salud, con el objetivo de cumplir la meta prevista en el inciso VI del caput del art. 214 y en el art. 196 de la Constitución Federal; modifica la Ley N° 7.990, del 28 de diciembre de 1989; y ofrece otras soluciones. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei N° 13.005 del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan nacional de Educación – PNE y ofrece otras soluciones. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Miradas sobre la educación en iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación**. Madrid: OEI, 2013.

## **Basic Education in Brazil** *Policies and professional development*

**ABSTRACT:** This article contextualizes basic education in Brazil and the challenges to its democratization, quality improvement and professional development. It discusses policies already in place and their continuity, with comparative education data both nationally and internationally, emphasizing the need for professional recognition, still languishing in improvisation and neglect.

*Keywords:* Public policies in basic education. Work and professional development. Funding and quality.

## **L'éducation basique au Brésil** *Politiques et valorisation professionnelle*

**RÉSUMÉ:** Cet article contextualise l'éducation basique au Brésil et les défis relatifs à sa démocratisation, à l'amélioration de la qualité et à la valorisation des professionnels. Il discute les politiques en cours et leur continuité, avec des données comparatives de l'éducation nationale et d'autres nations, en mettant en relief l'indispensable reconnaissance des professionnels, relégués à l'improvisation et à la négligence.

*Mots-clés:* Politiques publiques de l'éducation basique. Travail et valorisation professionnelle. Financement et qualité.